Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

187-188 | 2020

Enseignement du texte littéraire dans l'espace
francophone : pratiques, formation, recherche

Introduction

François Le Goff

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/8797>

DOI : 10.4000/pratiques.8797

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

François Le Goff, « Introduction », *Pratiques* [En ligne], 187-188 | 2020, mis en ligne le , consulté le 21 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8797> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8797>

Ce document a été généré automatiquement le 21 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Introduction

François Le Goff

- ¹ Le présent numéro réunit une partie des actes du colloque « lectures analytiques en classe de français : quelles pratiques, pour quels enjeux ? », organisé à l'INSPE de Toulouse en mars 2019¹. Il marque l'intérêt soutenu de la revue *Pratiques* pour l'actualité des recherches dans le champ de l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire. Il rappelle aussi combien l'espace de diffusion scientifique que représente une revue est un témoin remarquable des débats qui traversent continuellement un champ de recherches comme celui de la didactique de la littérature. On observe que *Pratiques* a particulièrement joué ce rôle dans une période de la didactique du français, celle des fondations et de l'essor de l'approche semio-linguistique des textes littéraires. Dès le premier numéro, en 1974, et l'analyse du *Chat noir* d'E. Poe (Halté et al., 1974), les auteurs de la revue ont privilégié une analyse structurale et sémiotique, fortement influencée par les théories linguistiques du moment. La perspective dite pédagogique s'est alors entourée d'un solide outillage conceptuel, traduction scientifique de convictions idéologiques et politiques contestant la croyance en une transparence du texte littéraire et de la signifiante, jugée mystificatrice, trompeuse (Collectif *Pratiques*, 1975). Compris strictement comme système linguistique, le texte littéraire justifiait, pour le lecteur en formation, de se voir doté d'outils d'analyse, scientifiquement valides, afin de se livrer à un démontage des structures, condition pour faire du texte lu un objet de connaissances, une opération résumée par une formule des promoteurs d'une scientificité de l'acte de lire : « c'est en apprenant "comment ça se dit" que l'enfant pourra comprendre "ce que ça dit" » (Halté et al., 1974 : 6). Cette lecture interne, régulièrement développée au cours des décennies 1970-1990 a été enrichie par une théorisation didactique du texte littéraire en lien avec la délicate question de l'histoire littéraire. Là encore, les avancées didactiques ont été portées par une logique de révision des conceptions lansonniennes de l'histoire littéraire en contexte scolaire, mues par les séductions du biographisme, l'édification d'un panthéon des beaux textes et l'entretien d'une posture d'admiration vis-à-vis du patrimoine littéraire. À rebours d'une conception essentialiste de la littérature, déterminée par des propriétés internes stables et ahistoriques (Reuter, 1990), c'est la compréhension du champ littéraire comme construction sociale qui a prévalu

(*Pratiques*, n° 76 « Interprétation des textes », n° 95 « La lecture littéraire »). L'enseignement de la littérature doit faire l'objet d'un examen documenté pour ainsi promouvoir une approche institutionnelle de la littérature (étude de Montaigne, Dupont & Rosier, 1983) ou une sociologie du fait littéraire (étude du surréalisme, Bertrand, Dubois & Durand, 1983). L'examen outillé des textes littéraires s'est traduit, d'un point de vue praxéologique, par l'établissement de méthodes de lecture car, comme le suggéraient J.-M. Fournier & B. Veck (1997) à l'issue de leur enquête sur les pratiques de lecture littéraire au collège et au lycée, il était important d'accompagner l'introduction de savoirs critiques sur les textes d'une authentique démarche d'acquisition de savoir-faire, en lieu et place du geste magistral du professeur intéressé par l'imposition d'une interprétation stable et univoque. Les auteurs concluaient leur propos en observant que « l'enseignement ne vise pas alors la mise en place de savoir-faire constitués en méthode de lecture explicite [...]. Autrement dit, ce sont les résultats de la lecture, non les procédures auxquelles elle a eu recours, qui cherchent à se transmettre » (*ibid.* : 28-29). Dans une logique de formation du lecteur, de progressivité et de récursivité des apprentissages dans la description et l'interprétation des textes, cette question déterminante posée à une didactique du texte littéraire de la transférabilité des compétences de lecture et d'interprétation a justifié la promotion de la *lecture méthodique*. Après une décennie de son application, R. Michel (1999) expose, dans un article éclairant, toutes les errances en termes de technologisation des lectures, de dépossession du lecteur et d'immanence impériale du sens. Sans doute mesurait-on alors les risques que faisait courir un art de la distance, jugé cardinal dans un projet de cadrage épistémologique de la discipline « français », nécessaire dans un régime de spécialisation de la lecture scolaire, distincte de la lecture ordinaire, selon les mots de B. Veck :

Les enseignants ont tout intérêt à différencier la lecture extrascolaire, qui ne relève pas de leur spécialisation disciplinaire, et la lecture scolaire, aboutissement des connaissances qu'ils transmettent. La confusion entre les deux types de lecture est une ambiguïté dont ne peut souffrir la discipline².

- 2 Dans ce procès en clarification, c'était pour certains la remise en cause de l'idée même de littérature, et de la relation avec un lecteur. Dans *Le Don des morts*, D. Sallenave s'interroge :

Qu'est-ce que « la littérature », qu'est-ce qu'un roman, si une conception immanentiste du langage conduit à suspendre les phénomènes de référence et de représentation ? [...] Si le « personnage » n'est plus qu'une figure vieillie, si l'intrigue n'est plus qu'une commodité à bannir ? S'épanouit alors l'utopie d'une littérature sans sujet et sans auteur, d'une écriture intransitive, n'ayant pour programme que le pur fonctionnement des lois du langage, d'autre objet qu'elle-même et d'autre finalité que d'explorer et de réfléchir les moyens de sa fabrication³.

- 3 La relation esthétique à l'œuvre dans la lecture du texte littéraire, les enjeux anthropologiques de la littérature, la reconnaissance d'une pluralité des lectures ne pouvaient durablement exclure la problématique de la réception des œuvres par un sujet singulier, ce dont quelques rares contributions de la revue se sont fait l'écho. Ainsi, Martine Burgos, à l'issue de son enquête sur les lectures en lycée professionnel, invite-elle le lecteur à « se demander si la finalité de l'enseignement du français est d'engendrer des lecteurs experts ou bien de donner aux élèves le moyen d'assumer jusqu'au bout leur lecture, leur propre système de valeurs, dans le respect d'un texte qui doit leur parler comme à des sujets⁴ ». À l'appui des théories de la réception (Iser, 1985 [1976]), l'auteure insiste sur la nécessaire prise en compte de la participation du

lecteur faisant appel à l'ensemble de ses dispositions cognitives, morales et passionnelles dans l'acte de lecture. Ce que J.-L. Dufays défendra à sa manière en estimant didactiquement plus efficient une relation dialectique entre « l'utilisation du texte et son *interprétation coopérative* », termes empruntés à U. Eco (1992), et condition pour le développement d'une « lecture plurielle » (Dufays, 1997).

- 4 À la charnière des années 2000 et après une présentation favorable des nouveaux programmes de lycée (2002), il est notable que la revue *Pratiques* accueille significativement moins de travaux de recherches sur la lecture littéraire. Exception faite d'une synthèse importante d'A. Petitjean (2014) et du colloque de 2015 intitulé « *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives* » dont les actes livrent un panorama éclairant sur l'actualité de la didactique de la littérature (Petitjean, 2016), aucun numéro ne lui est plus consacré et si la revue poursuit sa participation à la diffusion des connaissances dans le champ des enseignements littéraires, c'est à travers des contributions théoriques élargies des sciences humaines et des rapports qu'elles entretiennent avec les formes variées de la textualité, littéraires ou non. Les numéros consacrés au récit (n° 133-134), à l'anthropologie (n° 151), au genre (n° 157), à la morale (n° 164), aux arts (n° 175) développent des réflexions épistémologiques et critiques qui intéressent cependant un enseignement des textes littéraires. Ces numéros retiennent d'ailleurs un principe d'organisation similaire, réservant la clôture de la livraison à des réflexions didactiques.
- 5 Ce numéro adopte un point de vue radicalement différent puisqu'il pose les termes du débat des enseignements du texte littéraire au cœur de pratiques effectives, renouant par là avec une tradition de la revue. En s'intéressant aux pratiques analytiques de la littérature dans l'espace de la francophonie, le colloque de Toulouse avait pour objectifs : de sonder l'actualité de cet usage si répandu du texte littéraire, que l'on nomme « explication de texte », « lecture méthodique », « lecture analytique » ou même « lecture littéraire » dans les classes de français ; mais aussi de mesurer la pénétration des avancées de la recherche en didactique de la littérature tant au plan institutionnel qu'au niveau de la formation professionnelle des enseignants. À partir de perspectives croisées, convoquant des méthodologies de recherches hétérogènes, de l'étude longitudinale à l'examen qualitatif de pratiques plus marginales en passant par l'enquête professionnelle, il est apparu nécessaire de prolonger une recherche initiée dès 2014 par le groupe Pelas, conduit par S. Ahr et I. de Peretti, et mobilisant plusieurs didacticiens intéressés par les pratiques empiriques de la littérature en classe de français. La recherche se caractérise par un recueil conséquent de données, sous la forme de captations de séances de classe en troisième et en seconde, d'entretiens semi-directifs avec des enseignants et des élèves ainsi que de questionnaires. Elle vise, à travers l'analyse de ces données, à identifier les connaissances et les compétences construites par les élèves lors des séances de lecture littéraire. Ont été aussi observés et décrits, les modalités d'enseignement privilégiées en matière d'approches analytiques, les effets sur les apprentissages réalisés, notamment au regard de la demande institutionnelle mais aussi sociale. Il s'est aussi agi de cerner les continuités et les ruptures entre les cycles d'enseignement, de mettre au jour les tensions perceptibles dans les usages scolaires du texte littéraire.
- 6 Ces recherches se sont avérées d'autant plus opportunes que, depuis près de vingt ans, le champ de la recherche en didactique de la littérature construit ou reconfigure un vaste ensemble de notions et de concepts (lecture littéraire, sujet lecteur, texte du

lecteur, etc.), et dont un récent dictionnaire publié aux éditions Champion montre l'étendue (Brillant Rannou *et al.*, 2020). De façon très synthétique, on peut dire que ce développement s'est appuyé sur un changement de paradigme scientifique : une conception de la lecture littéraire inscrite dans une théorie du texte, postulant un lecteur implicite ou virtuel (autrement dit dans la perspective des théoriciens de la réception), s'est vue concurrencée par une conception de la lecture littéraire attentive à la reconfiguration du texte par un lecteur réel et présentant des modes de réalisation pluriels (Ahr, 2015). Un déplacement de l'intérêt s'est opéré : du lecteur virtuel au lecteur réel, et, par voie de conséquence, du « texte de l'œuvre » au « texte du lecteur » (Langlade & Fourtanier, 2007 ; Rannou, 2013). Mais qu'en est-il des retombées de cette recherche sur les approches analytiques des textes littéraires dans les prescriptions institutionnelles actuelles d'une part, et dans le quotidien des classes du secondaire d'autre part, en France et dans différents pays francophones ? Notre ambition pour ce numéro est d'examiner l'activité des lecteurs, les corpus scolaires et la progression des apprentissages. À cela vient s'ajouter un autre questionnement, relatif à l'activité enseignante et à la façon dont l'actualisation des modes de lecture littéraire influence ou non la pratique professionnelle, dans les temps de formation initiale et continue, ou d'élaboration de dispositifs didactiques.

- 7 C'est ainsi que dans la **première section, « textes, contextes et progressions curriculaires »**, les auteurs s'intéressent aux curriculums prescrits concernant la lecture des textes littéraires, selon des méthodes et des cadres institutionnels distincts. Leur mise en proximité élargit notre connaissance de la scolarisation de l'entretien analytique du texte littéraire dans l'espace francophone. **L. Perret** revisite l'histoire de la pratique analytique des textes littéraires, dans une diachronie ouverte ; elle examine les zones de frottement entre les évolutions institutionnelles successives et les parentés entre l'explication, la lecture méthodique et la lecture analytique. Elle identifie sur un long terme les tensions observables dans les préconisations institutionnelles entre une lecture plus impliquée et participative d'une part et une lecture plus distanciée et analytique d'autre part. Ceci la conduit à montrer la difficile cohabitation des postures lectorales et un renforcement jusque dans les instructions du cycle 3 des démarches de contextualisation et de l'imposition de savoirs savants et d'objectivation des pratiques analytiques.
- 8 En prenant aussi appui sur les prescriptions institutionnelles mais cette fois québécoises et dans une diachronie plus resserrée, **O. Dezutter, J. Babin et M. Lépine** mettent en évidence des indices de progression dans la manière dont les textes littéraires sont abordés, leur lecture enseignée du primaire au collégial. L'étude s'élargit ensuite aux curriculums enseignés à partir d'un large recueil de données empiriques centrées sur les corpus littéraires et les activités associées à l'acte de lecture, les progressions faisant apparaître au cours de la scolarité : un corpus littéraire plus contraint, accordé à des enjeux esthético-culturels de la lecture littéraire plus fortement marqués ; la lecture participative cédant le pas à une lecture savante et faisant du texte littéraire un objet de connaissance à enseigner.
- 9 Le dernier article de la section fait état d'une ample étude internationale francophone, débutée en 2014, et impliquant près de 2 500 élèves. Les auteurs de l'équipe Gary (**J.-L. Dufays, M. Brunel, J. Émery-Bruneau, M. Barthélemy, V. Capt, I. Brun-Lacour, S. Florey, M. Lépine**) s'attachent dans cette étude à dégager des indices de progression dans la façon dont les élèves à des âges différents manifestent, expriment leur

jugement appréciatif et leur degré de compréhension et d'interprétation d'une nouvelle de Romain Gary sur la base d'un questionnaire commun. L'analyse qualitative est prolongée par un examen des pratiques professionnelles enseignantes pour conduire une démarche d'analyse littéraire et les variations observées dans les conduites de lecture selon les catégories d'âge des élèves, les niveaux scolaires observés.

- 10 **La deuxième section du numéro, « lectures plurielles et formation du lecteur »**, réunit un ensemble de contributions centrées sur des pratiques effectives de lecture littéraire, observées selon des problématiques distinctes, et sur la base de corpus d'étude hétérogènes. La diversité des approches du texte littéraire est un fait marquant, tant du point de vue des médiations orales ou écrites retenues que des manières de considérer le statut du lecteur, sa relation avec le texte et la manière de faire vivre une communauté d'interprètes.
- 11 Dans le cadre d'une recherche descriptive consacrée à l'enseignement de la poésie dans le secondaire québécois, **J. Emery-Bruneau** analyse un large recueil de données de séquences d'enseignement qui lui permet de dégager les trames prototypiques des séquences consacrées au genre poétique, sur la base des travaux et méthodes d'analyse développées par l'équipe genevoise Graffe (Schneuwly, Dolz-Mestre & Ronveaux, 2006). L'outil « synopsis » sert la mise en évidence des principes généraux d'organisation, susceptibles de rendre visibles les régularités notionnelles objet d'un enseignement et les régularités séquentielles centrées sur les démarches des professeurs. Il ressort de l'examen de ces trames prototypiques une survalorisation de la transmission de savoirs poétiques formels et linguistiques, au détriment de situations de lecture-écriture plus participatives, susceptibles de répondre à un objectif de formation d'un lecteur amateur, capables de développer une appétence pour l'écriture poétique, et ouvertes aux expériences poétiques (Favriaud, 2011 ; Brillant Rannou, 2016)
- 12 **N. Rouvière** s'intéresse aux situations d'oral effectives en classe de français. Pour l'auteur, il s'agit de rendre compte d'une recherche collaborative conduite dans une classe de collège, autour de la nouvelle de Maupassant, *la Parure*. L'arrière-plan théorique de la lecture axiologique (Rouvière, 2018) soutient une analyse des discours au sein d'une communauté de lecteurs pour mettre en évidence la manière dont l'échange critique autour de la fiction permet de faire surgir l'éventail des échelles de valeur possibles et de nourrir la discussion critique autour des normes d'action qu'elles inspirent. La démarche de lecture, favorisant une approche autoréflexive, s'inscrit dans un projet de formation éthique du lecteur.
- 13 L'article de **P. Moinard** se penche quant à lui sur des forums de discussion dans le cadre de lectures littéraires. Favorables à l'expression des lectures participatives, ces échanges asynchrones sont aussi des leviers d'interprétation quand ils sont rediscutés au sein de la classe, dans un mouvement dialectique qui conduit l'auteur à cerner de plus près la notion de participation.
- 14 La pratique scripturale est aussi centrale dans la contribution de **M. Sauvaire** et **M.-E. Langlois**. La recherche collaborative, développée dans une classe de Cégep québécois, s'intéresse au statut de l'écriture réflexive encourageant la mise à distance langagière et le retour sur soi-même comme lecteur-scripteur. L'analyse des corpus et des

situations didactiques met progressivement au jour une série de modalités de l'écriture et tend à montrer l'intérêt qu'il y aurait à leur intégration afin de réduire un hiatus entre l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture analytique, et plus largement de poser à nouveaux frais la question de la subjectivité du lecteur dans les apprentissages de l'écriture dissertative ou commentative.

- 15 La première table ronde du numéro, intitulée « Points de vue croisés sur les approches analytiques des textes littéraires », animée par **M. Brunel** et **G. Plissonneau**, réunit deux enseignants-chercheurs, **F. Pellegrini** et **P. Chomety** ainsi que deux IA-IPR⁵, **S. David** et **I. Pecheyran-Rossi**. Cet échange permet de dégager une série d'écarts et de convergences sur l'approche analytique des textes littéraires, dans une perspective institutionnelle et universitaire. Les évolutions récentes dans les dispositifs de lecture littéraire, le statut de l'explication de textes dans ses différentes modalités de mise en œuvre, les jonctions possibles entre approche stylistique et oralisation sont examinées ici et révèlent un champ de tensions épistémologiques et didactiques qui soulignent toujours la nature délicate de l'exercice.

- 16 Après ces contributions qui s'attachent à saisir dans leur complexité des situations de pratiques de lecture de classe en mettant l'accent sur l'établissement délicat de la relation entretenue par un lecteur ou une communauté de lecteurs avec un texte littéraire, les auteurs de la dernière partie, intitulée « **Pratique des textes en formation et culture professionnelle** » s'intéressent à la formation des enseignants, à la prise en compte des approches esthétiques de la lecture littéraire, à la manière dont les problématiques du sujet lecteur investissent les pratiques et intègrent, ou non, les références théoriques des professeurs en formation initiale et celles des formateurs.

- 17 Dans leur article, **B. Louichon** et **A. Perrin Doucey** retracent l'émergence de la notion de sujet lecteur dans le champ de la didactique de la littérature, identifient les étapes marquantes d'une attention accrue au lecteur empirique et à son activité, et ce faisant à une réévaluation de la pratique de la lecture littéraire dans ses dimensions esthétiques et pragmatiques, enjeu de formation autant qu'objet de savoirs, à laquelle le lecteur est invité à jouer pleinement un rôle de configuration. En tant qu'outil didactique (Daunay, 2007), le concept devient un élément structurant de nombre de travaux de recherche, engagés dans la description d'activité du lecteur empirique. Une enquête réalisée auprès de formateurs et formatrices d'enseignants livre un éclairage sur la dissémination du concept et la manière dont celui-ci investit des formes de recommandation en formation.

- 18 **V. Larrivé** et **B. Duvin Parmentier** introduisent un point de vue complémentaire sur les usages du texte littéraire par des professeurs en formation, professeurs des écoles, des collèges et des lycées. À partir d'un corpus de comptes rendus de visites de classes, V. Larrivé examine la façon dont les réceptions singulières des sujets-lecteurs sont, ou non, intégrées dans les dispositifs de lecture élaborés en cycle 3 de l'école primaire. Les observations sont ensuite mises en regard avec les représentations des professeurs stagiaires sur l'acte de lire et les conceptions qu'ils se font du plaisir de lire et de la subjectivité lectrice. B. Duvin Parmentier quant à elle s'intéresse aux relations construites par de jeunes professeurs stagiaires entre le texte et l'image dans leurs enseignements. En référence à une sémiotique post-structurale, l'article se penche sur

le sens donné à la lecture d'une image et réfléchit à la didactisation des relations entre arts visuels et littérature dans la classe de français. La discussion prend appui sur une enquête auprès de professeurs stagiaires de collège et de lycée.

- 19 De façon originale, **B. Shawky-Milcent** aborde les enseignements littéraires sous l'angle de la créativité professorale dont elle montre les liens avec la créativité de lecteur que déploient ces professeurs dans leurs lectures privées. Une enquête auprès de quarante professeurs la conduit à soutenir l'hypothèse selon laquelle pratique professionnelle et lecture privée entretiennent des parentés jusqu'ici peu interrogées.
- 20 La seconde table ronde, animée par **S. Ahr** et **C. Boutevin**, aborde les questions relatives aux lectures littéraires dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants de français. **F. Andrieu, C. Anglade, B. Gerlaud, P. Moinard**, formateurs en INSPE et **D. Ledur**, formatrice à la Haute École Galilée de Bruxelles, échangent sur les enjeux de formation des professeurs débutants, dans le souci d'une attention égale à l'expérience subjective des élèves lecteurs et à l'acquisition de connaissances langagières, littéraires et culturelles. Les formateurs soulignent à la fois l'intérêt des professeurs stagiaires pour des approches pragmatiques de la lecture, impliquant l'actualisation des lectures et la subjectivité des lecteurs, tout en rappelant la négociation difficile entre les verbalisations de lectures singulières et les analyses de textes souvent envisagées comme le développement du commentaire professoral. Les formateurs s'accordent pour reconnaître qu'une expertise dans le champ de la littérature et son enseignement n'exclut pas les expériences singulières de lecture du jeune professeur, lesquelles constituent un terreau favorable et précieux pour la construction d'une professionnalité enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

- AHR, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : "disputes" françaises*. Paris : H. Champion.
- BERTRAND, J.-P., DUBOIS, J. & DURAND, P. (1983) « Approche institutionnelle u premier surréalisme (1919-1924) ». *Pratiques* 28, p. 27-53. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1983_num_38_1_1264.
- BRILLANT RANNOU, N. (2016). « Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir ». In : Brillant Rannou, N. et al. (coords). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 5-29.
- BRILLANT RANNOU et al. (dirs) (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : H. Champion.
- BURGOS, M. (1992). « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques* 76, p. 55-76. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1992_num_76_1_1678.
- Collectif *Pratiques* (1975). « Éditorial : Apprendre à lire ». *Pratiques* 7-8, p. 3-6. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1975_num_7_1_918.

- DAUNAY, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie* 159, p. 139-189. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF159_12.pdf.
- DUFAYS, J.-L. (1997). « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité à l'usage des 14-15 ans ». *Pratiques* 95, p. 31-52. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_95_1_1812.
- DUPONT, D. & ROSIER, J.-M. (1983). « Faire l'histoire littéraire autrement : "le cas Montaigne" ». *Pratiques* 38, p. 55-82. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1983_num_38_1_1265.
- ECO, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Paris : Grasset
- FAVRIAUD, M. (2011) « Le poème du lecteur : mémorisation, imagination, compréhension – et image de soi ». In : Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (dirs). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : P. Lang, p. 175-192.
- FOURNIER, J.-M. & VECK, B. (1997). « La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée ». *Pratiques* 95, p. 7-30. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_95_1_1811.
- HALTÉ, J.-F. et al. (1974). « Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E. A. Poe. Pour une application pédagogique ». *Pratiques* 1-2, p. 5-28. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1974_num_1_1_897.
- ISER, W. (1985) [1976]. *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Trad. de l'allemand par E. Sznycer. Sprimont : P. Mardaga.
- LANGLADE, G. & FOURTANIER, M.-J. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In : Falardeau, É. et al. (dirs). *La didactique du français. Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec : Presses de l'Université de Laval, p. 101-123.
- MICHEL R. (1999). « La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté ». *Pratiques* 101-102, p. 77-94. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1833.
- PETITJEAN, A. (2014). « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». *Pratiques* 161-162. En ligne : <http://pratiques.revues.org/2155>.
- PETITJEAN, A. (dir.) (2016). *Didactiques du français et de la littérature*. Metz : Université de Lorraine.
- RANNOU, N. (dir.) (2013). « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours ». *Recherches & Travaux* 83. En ligne : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/640>.
- REUTER, Y. (1990). « Définir les biens littéraires ? ». *Pratiques* 67, p. 5-14. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1990_num_67_1_1614.
- ROUVIÈRE, N. (2018). « Les composantes de la lecture axiologique ». *Repères. recherches en didactique du français langue maternelle* 58, p. 31-47. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/1692>.
- SALLENAVE, D. (1991). *Le Don des morts. Sur la littérature*. Paris : Gallimard.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ-MESTRE, J., RONVEAUX, C. (2006) « Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés ». In : Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y. (éds). *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*.

Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 175-189. Accès : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33678>.

VECK, B. (1996), « L'autonomie dans la lecture. Entretien avec Bernard Veck ». In : Elzière, C. (coord.). *La Lecture méthodique*, Paris : Adapt, p. 6.

NOTES

1. La revue *le français aujourd'hui*, dans le numéro 210 de septembre 2020, coordonné par Isabelle de Peretti et Magali Brunel, accueille les autres contributions du colloque
 2. Veck (1996, p. 6).
 3. Sallenave (1991, p. 128).
 4. Burgos (1992, p. 73).
 5. Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional.
-

AUTEUR

FRANÇOIS LE GOFF

Université de Toulouse – Jean Jaurès, LLA Créatis, F-31058 Toulouse, France